

高等学校におけるスクールソーシャルワークの展開 - 学校コンサルテーションの実践を通して -

著者	是枝 喜代治
著者別名	KOREEDA Kiyoji
雑誌名	ライフデザイン学研究
巻	9
ページ	161-177
発行年	2013
URL	http://id.nii.ac.jp/1060/00010044/

高等学校における スクールソーシャルワークの展開

—学校コンサルテーションの実践を通して—

Development of School Social Work in Japanese High Schools

—Based on School Consulting Support—

是 枝 喜代治*
KOREEDA Kiyoji

要旨

近年、いじめや不登校、虐待を受ける子どもの増加傾向などがクローズアップされている。それに伴い、学校現場において教師とは異なる立場で子どもや家庭を支援するスクールソーシャルワークへのニーズが高まっている。筆者は2010年から埼玉県内の幼稚園、小中学校、高等学校の巡回支援員として、発達障害などの特別なニーズが考えられる生徒たちの相談支援に携わってきた。本稿では、巡回支援の一環として実施した高等学校への学校コンサルテーションを通して、特別なニーズのある生徒の事例分析を行い、彼らに対する支援のあり方などを検討した。

また、日本におけるスクールソーシャルワークの発展過程を顧みながら、今後の可能性について考察を加えた。一連の分析や考察から、高等学校における支援として、個々の生徒の状態に応じた個別的な支援を検討していくことの必要性、発達障害のある生徒を含め、誰にでも分かりやすい授業内容の工夫、生徒や保護者の心情に配慮した相談支援体制の構築などの内容が示唆された。高等学校における特別支援教育の体制整備は、小中学校に比べ、未だ不十分な状態にある。今後は高等学校においても「個別の指導計画」を作成するなど、個に応じた具体的な支援を検討することの必要性が考えられた。

スクールソーシャルワーカーは、教師やスクールカウンセラーとは異なる立場で、地域の社会資源を活用しながら、子どもや家庭に対して、より包括的な支援が行える。しかし、非常勤としての勤務形態が多く、社会的には低く見られがち傾向にある。スクールソーシャルワーカーの拡大配置とともに、彼らの社会的地位を向上させていくことが今後の大きな課題として考えられた。

キーワード：スクールソーシャルワーク 発達障害 学校コンサルテーション 校内委員会
個別の指導計画

*東洋大学ライフデザイン学部生活支援学科 Toyo University, Faculty of Human Life Design
住所：〒351-8510 朝霞市岡48-1（東洋大学）

1. はじめに

日本におけるスクールソーシャルワークは比較的歴史の浅い領域といえる(山野, 2012)。しかし、学校現場ではスクールソーシャルワークに対する潜在的なニーズが年々高まりつつある。その背景には、いじめや不登校、非行や虐待を受ける子どもの割合が増加していることなどが考えられる。本来、子どもに関わる福祉の専門機関には児童相談所等の相談支援機関、児童養護施設等の児童福祉関連施設や子ども発達支援センターなどがある。しかし、こうした地域の相談機関が個別の相談に応じたり介入したりする時は、当事者や関係者の問題がかなり複雑化してきたケースが多い。学校は地域に根ざした教育機関の一つで、どの地域にも存在する。市町村合併などで廃校となる学校も散見されるが、旧来からの地域コミュニティを継承し、発展できる機関でもある。特に義務教育段階にあたる小中学校は、年度初めに実施する家庭訪問や学期ごとに行う定期的な懇談会、出欠席の状況などを通じて、子ども一人ひとりの家庭環境やその状態の変化などを把握しやすい。ある意味、子どもの身体的・精神的な変化などから、虐待や非行の可能性について最も早期に発見しやすい機関でもある。その意味で、学校を基盤としたスクールソーシャルワークを発展させていくことは、極めて大きな意義があるといえよう。

学校は教師を中心とした地域の教育機関で、歴史も古く、教師以外の他の専門職が入りにくい環境にあると考えられていた。しかし、被虐待児や発達障害のある児童生徒の増加傾向など、子どもを取り巻く状況の変化から、教師とは異なる立場で子どもや家庭と関わる専門職が学校現場に入り、協働して支援にあたる体制が徐々に整い始めている(中, 2001)。一般に、教師以外で子どもや家庭の支援に携わる専門職としては、スクールカウンセラーが挙げられる。スクールカウンセラーは臨床心理士の資格を持つ専門職で、子どもや関係者に対して臨床心理の専門性を用いた支援を行う。2001年から実施されたスクールカウンセラー活用事業などを経て、現在ではほぼ全ての中学校への配置が整い、小学校への配置も進められている。他方、スクールソーシャルワーカー(以下SSWrとする)は、日本では比較的新しい分野の専門職として位置づけられる。スクールカウンセラーは子どもの心理的内面にアプローチするのに対し、SSWrは子どもと家庭・地域など、本人を取り巻く周囲の環境について、より広い視野で問題の背景を読みとり、子どもや家族のアセスメントを行う。そして、アセスメントに基づいて「個別の指導計画」を立案し、子どもや家庭、さらには教師を援助する。スクールカウンセラーとSSWrは、臨床心理学と社会福祉援助学という異なる学問領域から発展してきた専門職だが、その業務内容は重なる部分も多い(野田, 2012)。お互いの専門性を生かしながら、学校組織の中で、協働して問題解決・支援にあたることが求められている。

日本のSSWrは現時点で独自の資格要件は決められていない。しかし、SSWrの発祥地でもある米国では、大学院レベルの学問の習得とともに、学校現場での複数年の実務経験が義務づけられている。日本でも「スクールソーシャルワーカー活用事業(文部科学省)」(2008)を契機に、SSWrを雇用する自治体が増えつつある。しかし、常勤での雇用は限られており、非常勤で複数の学校に出向く形が大半を占めている。採用の要件として、社会福祉士や精神保健福祉士などの有資格者や教育現場での実務経験を義務づける地域もあるが、人材不足などを考慮して、資格が無くても実務経験が豊富な人材を雇用する地域も少なくない(文部科学省, 2006)。

本稿では、日本におけるスクールソーシャルワークの発展過程や高等学校における特別なニーズのある生徒の現状について概観していく。さらに、筆者が巡回支援員として携わってきた学校コンサルテーション^(註1)の経過や発達障害のある生徒の相談事例を分析しながら、高等学校における特別なニーズのある生徒への支援のあり方と、日本におけるスクールソーシャルワークの可能性について考察していく。

2. 日本の現状と米韓のスクールソーシャルワーク

日本のスクールソーシャルワークは、1986年に埼玉県所沢市で始められた教育委員会による訪問教育制度が始まりとされる（山城他, 2012）。その後、兵庫県赤穂市や茨城県結城市などで行政を主体とした取り組みが進められ、学校内での担任の抱え込みを防ぎ、チームで支援にあたることを普及させる取り組みへと発展していった。そして2008年の文部科学省によるスクールソーシャルワーカー活用事業により、各都道府県でSSWrの活用が積極的に進められてきた。

SSWrが対象とする領域は、児童虐待、いじめ、不登校、非行、発達障害、精神疾患、経済的な問題などさまざまである。しかし、複数の課題が絡み合う困難事例も多く、SSWrが個人の力量で問題解決にあたるのが難しい場合も多い。校内の教職員や地域で活用できる福祉的サービス、人的・物的な社会資源や制度などを有効に活用し、地域のネットワークを形成しながら問題解決にあたるのが求められている。一般にSSWrは学校に常時配置される学校配置型と近隣の学校区を巡回する派遣型があるが、配置型の学校においても勤務形態は非常勤の場合が多く、勤務は週2日～3日が通例となっている（日本学校ソーシャルワーク学会, 2008）。

米国のSSWrは地域の学校区に雇用されており、ワーカーは複数の学校を受け持つ。児童生徒に直接関わるミクロレベルでの支援がほとんどだが、特別支援教育の財源を基に雇用されるケースが多いため、発達障害などの特別なニーズのある子どもの個別の指導計画^(註2)の作成が主たる業務となっている（半羽, 2006）。具体的な支援の内容としては、個別の指導計画の作成に向けた当事者へのカウンセリングやグループカウンセリング、家族への働きかけなどである（青木, 1997）。他方、校内で子どもの問題を検討する仕組みの構築や、地域における相談支援体制の確立に向けて、市町村の関係団体に参画することなどにも注目が集まっている。これはメゾ・マクロスクールソーシャルワークと呼ばれ、学校コンサルテーション的な意味合いを持つ。これらの背景には、貧困やコミュニティ秩序の崩壊、薬物やアルコール依存など、子どもを取り巻く環境が米国内で危機的な状態にあることなどが考えられる。したがって、SSWrには本来受け持つべき子どもや家族に介入していく役割と合わせて、地域や各専門機関とのネットワークを構築したり校内の支援体制を強化したり、政策的な介入を行ったりするなどの新たな役割が期待されている（厨子, 2011）。

隣国の韓国では、1990年から学校で不適応を起こす子どもを対象にしたグループガイダンスプログラムにソーシャルワーカーが定期的に学校を訪問したことを契機に、スクールソーシャルワークが発展してきた。韓国のSSWrは社会福祉士1級（4年生大学を修了し国家認定の社会福祉士2級が取得でき、その後、国家試験に合格すると1級を取得できる）を持つことを基礎資格の要件としており、個別やグループカウンセリング、家庭訪問、コンサルテーション、教員研修、子どもと学校との仲介

などの役割を担っている（都・野島, 2006）。

米国は多くの移民を受け入れており、学校現場を取り巻く環境も多様化している。韓国と日本も教育制度の違いがあるため単純な比較はできないが、現代のSSWrは、子どもの課題や問題となる行動の背景について、社会福祉に関わる諸理論や援助技法を駆使しながら、支援の枠組み（アセスメントに基づく個別の指導計画の作成など）を検討し、学校のスタッフと協働で、子どもや家族に対し包括的な支援を行う専門職として位置づけられている。

3. 高等学校における特別なニーズのある生徒の現状

1) 発達障害のある生徒の高等学校での推移と特別支援教育体制整備の状況

2007年に施行された改正学校教育法において、障害のある児童生徒等の教育について特別な場で指導を行うことに重点を置く「特殊教育」から、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を行うことを目指した「特別支援教育」が新たに位置づけられた。特に、発達障害者支援法（2004）で示された学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、広汎性発達障害（PDD）などの発達障害のある子どもたちは、通常の学級に在籍する場合も多く、本人や家族も気づかないまま中学校や高等学校段階に入り、周囲の生徒とのトラブルなどから問題が顕在化していく場合も多い。

文部科学省が学校基本調査を基に実施した「高等学校における特別支援教育の推進に関する調査」では、通常の学級に在籍する中学3年生の中で、発達障害等の困難さのある生徒の割合は約2.4%で、そのうち86.5%は高等学校へ進学することなどが明らかにされている。また、高等学校における発達障害のある生徒の在籍率は全体で約2.2%となっている。課程別では、全日制の推定在籍率が1.8%に対し、定時制14.1%、通信制15.7%、専門学科2.6%、総合学科3.6%となっており、生徒自身が教科等を選択して学習できる総合学科に比較的高い割合が認められている（文部科学省, 2008）。これらはあくまで推計値ではあるが、高等学校の中で特別な支援を必要とする生徒がクラスに1名は存在することを示すものである。

他方、少子化の影響などから、発達障害のある生徒を積極的に受け入れている高等学校も増えつつある。こうした高等学校はチャレンジスクール（東京都）、クリエイティブスクール（大阪府）、アクティブスクール（千葉県）などと呼ばれ、少人数のクラス運営や相談支援体制を強化する対策が校内で進められている。また、中途退学者への間口を広げる学校として、全国的に広がりつつある（佐々木他, 2010）。

21世紀に入り、小中学校を中心に校内での支援体制を推進していくための「特別支援教育体制整備事業」が進められてきた。義務教育段階の小中学校では、さまざまな指導エビデンスを基に、多くの学校で校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画の作成などが積極的に進められている。高等学校における特別支援教育体制の整備は、校内委員会の設置やコーディネーターの指名などについては、ある程度整いつつある。しかし、個別の指導計画の作成など、個々の生徒の具体的な支援に関しては極めて限られている現状にある。図1には平成24年度の特別支援教育の体制整備に関する資料を示した（文部科学省, 2013）。図1からも明らかなように、特に「個別の指導計画の作成」については小中学校（小：90.2%、中：80.3%）に比べて遅れが際だっており（高：

22.9%)、高等学校における個別的な支援の充実が大きな課題となっている。

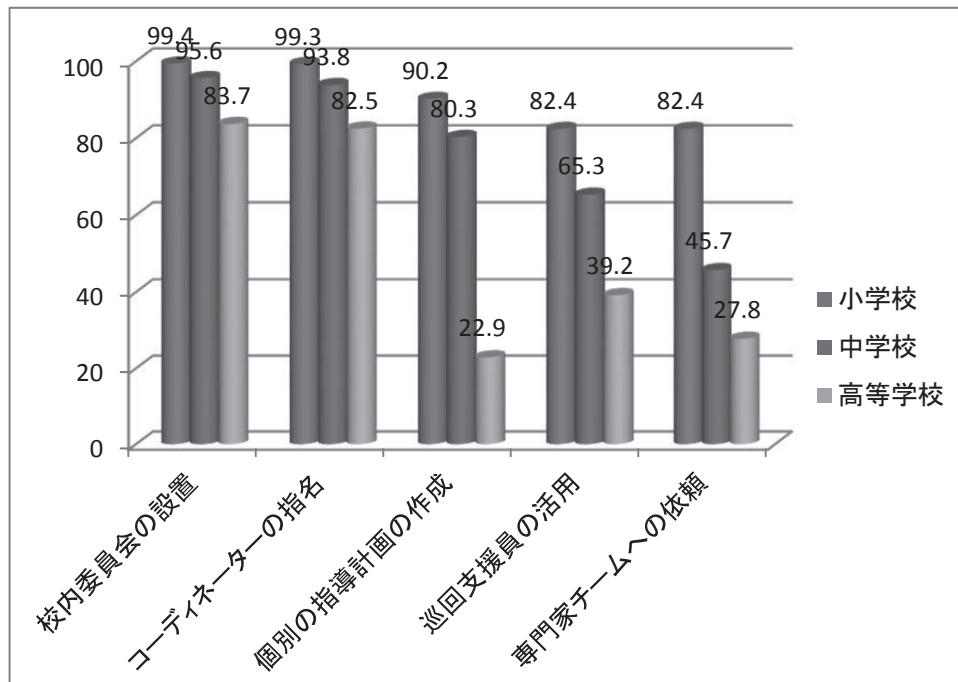


図1 高等学校における特別支援教育体制整備の状況（数値：%）（平成24年度）

2) 高等学校における発達障害のある生徒の状態像

SSWrの業務は、発達障害のある児童生徒や家族への対応のみを扱うわけではない。しかし、近年の傾向として子どもの育てにくさに端を発した児童虐待の事例や、不登校などに至る経過の中で、子どもが生得的に抱える発達障害などが遠因となっている事例なども散見されている。発達障害の捉え方は幅広く、一人ひとり異なった状態像を示すが、支援の方略を考える上で、共通する特性を理解しておくことは大切である。表1には発達障害の特徴を簡易に示したが、ここでは発達障害のある生徒の高等学校での一般的な状態像について検討していく。

① 高等学校段階の学習障害（LD）の状態像

学習障害（LD）は医学診断と教育的診断で、その捉え方が異なるが、読み書きや物事を順序立てて推論することなどに困難さを抱える状態像である。これらは文字学習が導入される小学校段階から継続していくもので、文字や文章が書けない（作文などが構成できない）、難しい漢字が書けない、図形を描いたり読み取ったりすることに困難さを示すなど、全般的な学習の遅れが目立っていく。学習全般にわたり特異的な困難さを示すため、一生懸命頑張っても学力や成績が上がらないなどの状況が生じ、二次的な心理的・情緒的問題へと発展していくことも少なくない。特にディスレキシア（dyslexia）と呼ばれる読み書き障害は、音韻障害説（Wolf, et al., 2000）や視知覚障害説（Stein, 2001）などが要因として考えられている。併存する症状として「身体的不器用さ」を抱える生徒もいる。一般に「音読が苦手」「文章の内容が理解できない」「書きにくさが観察される」「漢字のテストが極めて低い」ことなどから、小学校段階で発見される場合が多い。しかし、中学校や高等学校入学

後、又は成人期を過ぎてから発見されるケースも希ではない。こうした学習障害の問題（文字の読みにくさ、書字の不得手さなど）は大人になっても継続するが、個人に合った学習スタイルを身に付けていくことで意欲が向上していくことも多い。

② 高等学校段階の注意欠陥多動性障害（ADHD）の状態像

注意欠陥多動性障害（ADHD）は、医学診断上7歳以前における複数の場面で、不注意・多動・衝動の状態が極めて顕著に認められる場合、児童精神科医によってADHDの診断が下される。中枢刺激剤を用いた薬物治療が有効とされ、症状として現れる特徴によって「不注意優位型」「多動・衝動優位型」「混合型」などに分類される。多動・衝動に関しては小学校高学年で減少していくが、不注意の傾向は成人期以降も継続し、日常生活では忘れ物が多くケアレスミスを連発する、片づけが苦手で整理整頓ができないなどの状態が続いていく。高等学校段階でも、本人自身の困り感は大いだが、年齢の経過と共に多動・衝動性の症状は軽減するため、周囲に迷惑がかからなくなり、問題行動としては捉えられにくくなる。しかし、学習障害（LD）と同様に自尊感情は全般に低く、二次的な問題へと発展していくケースも少なくない。病院を基盤とする研究では、行為障害（CD）や反抗挑戦性障害（ODD）などに発展していくケースも少なくないとされている（宮本, 2000）。成人期以降も忘れ物が多く、「整理整頓ができない」「片づけが苦手」などの状態は継続するが、適切な対応の仕方（世渡り術など）を身に付けることで、生活上の困難さは軽減できる。

③ 高等学校段階の広汎性発達障害（アスペルガー障害等を含む）の状態像

一般に広汎性発達障害（PDD）は3歳以前に発症し、対人関係の問題や言語・コミュニケーションの問題、興味や関心が限定されることなどを特徴としている。米国精神医学会の診断基準（DSM-IV-R）では、a. 社会性に関する質的な障害、b. 言語やコミュニケーションの障害、c. 興味や関心の限定の中の少なくとも一つ以上が3歳以前に顕著に認められる場合、広汎性発達障害の診断が下される。また、同じような特徴を持つが、早期の言語的な問題の有無により、アスペルガー障害（症候群）と診断されるケースもある。2013年5月に改定されたDSM-Vでは、広汎性発達障害は自閉症スペクトラム障害（ASD；Autism Spectrum Disorder）となり、診断基準も2つの領域にまとめられる形となった。

一般に広汎性発達障害の約20%が知的障害を持たない高機能広汎性発達障害（俗称で高機能自閉症とも呼ばれる）とされている。高等学校段階では学習面よりも対人関係面での問題が顕在化していく。また、学力が高いケースも少なくないため、本人や家族の障害理解（認知）は遅れがちになる。自分自身のことを適切に受け止めることや学力の向上そのものが本人の自信となり、学習全般への意欲が向上していくケース、個別対応を進めることで、支援を受けながらではあるが安心して高等学校での生活が送れているケースなども散見されている。学習障害やADHDにも共通することだが、得意なこと（技能教科や趣味、芸術関係の内容など）を見出し、それらを促していくことで、達成感・満足感を向上させていく対応などが奨励されている。

表 1 発達障害の主な特徴等

名 称	要 因	概念規定など
学習障害 (LD)	中枢神経系の軽微な機能障害が疑われる（ADHDは特に前頭前野の偏りなどが推測されている）	知的発達の遅れは伴わないが、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指す。
注意欠陥／ 多動性障害 (ADHD)		年齢あるいは発達に釣り合いな注意力、及び、又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたす。通常7歳以前に現れ、複数の場面において、6か月以上その状態が継続するもの。
広汎性発達障害 (PDD)		3歳位までに①他者との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする。知的発達の遅れを伴うものが8割程度いるといわれている。知的発達の遅れを伴わず、かつ上記の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものは、アスペルガー障害（症候群）に分類される。

4. 学校コンサルテーションを通した「スクールソーシャルワーク」の展開

筆者は、2010年から埼玉県の特設支援教育巡回支援員を兼務しているが、その主旨は「公立の幼稚園、小中学校、高等学校からの要請に応じて、学習障害、ADHD、高機能自閉症などが考えられる幼児児童生徒への望ましい教育的対応について専門的な意見や助言を行うもの」とされている。具体的には、月に1回程度の割合で埼玉県内の幼稚園、小中学校、高等学校の巡回支援に携わってきた。特に高等学校の巡回支援に関しては、県からの要請もあり、萌芽的に取り組むべき校種として重点的に巡回支援を行った。本稿で取り上げた高等学校は全日制、定時制、単位制の各課程を兼ね備えた公立の高等学校で、定時制や単位制の課程には中学校時代に不登校などを経験した生徒が多数含まれる。当校には、スクールカウンセラーが月2回程度の割合で県から派遣されており、学習支援という名目で生徒の話し相手やスクールカウンセラーとは異なる立場で気軽に相談にのれる相談員（名称：さわやか相談員）も非常勤で配置されている。

巡回支援員の役割には、①学校コンサルテーションを通して在籍する生徒への直接的な相談援助を行う、②特別なニーズのある生徒の校内での支援体制を構築する、③地域の社会資源を活用していくなどの役割が義務付けられており、立場は異なるがSSWrの業務に準じた役割も担っている。これまでの経過の中で、学校の相談支援等に関わる専門家として、発達障害を含めた特別なニーズのある生徒の授業参観、対象生徒への取り組みに関する教職員への相談支援、校内委員会（教育相談部会）への出席と助言、個別の指導計画の作成の補助、指導上気になる生徒や保護者との面談などに取り組んできた。

ここでは、これまでの取り組みを顧みながら、学校コンサルテーションを通したスクールソーシャルワークの展開過程について、3年間の取り組みを年度毎に考察していく。

1) 導入期（1年次）の取り組み

前述のように対象の高等学校は、中学校時代に不登校を経験してきた生徒や、発達障害が疑われる生徒の在籍率も高く、特別なニーズのある生徒に対する教師の認識も比較的高い学校であった。管理

職も特別支援学校での教師経験があり、学校としての受け入れ態勢は整っていた。他方、一部では単位制のシステムを取っているため、授業で単位を取得することが中心になり、教師間で生徒の問題行動等を共有するという点では、不十分な面も見られた。当校の特別支援教育コーディネーターは養護教諭が兼務しており、医療や保健の観点から生徒の情報などが集約しやすい環境にあった。

一般に高等学校は入試というハードルを通過して入学してくるため、学習のつまずきがある生徒や問題行動を起こす生徒は「生徒指導」という枠組みの中で検討される場合が多い。当校には特別なニーズのある生徒は多いものの、「特別支援教育」という概念は当初浸透しにくい状況にあった。まずは教職員の特別支援教育に関する認識を高めていくことを当面の目標に置き、管理職やコーディネーター、教育相談部長などと協働で、指導上気になる生徒を複数取り上げ、会議等で話し合う機会を増やすことにした。

具体的には、B5用紙半分程度のメモ用紙を全教職員に配布し、担当する生徒の気になる行動等を気軽に書いてもらい、それらを集約し、教育相談部会で教育委員会の指導主事、管理職、担任を交える形で検討会を行った。定期的に会議を開催する中で、複数の教師が指導上困難さを感じている生徒の事例が徐々に取り上げられ始めた。巡回支援では、対象に挙げられた生徒の授業を参観した後、管理職を交えて教育相談部会で話し合いを行い、話し合われた内容や関係者からの助言、さらには指針として考えられた内容を、「コーディネーター便り」として全教師にプリントで配布した。この「コーディネーター便り」の発行は養護教諭の発案によるもので、教職員全体の意識を高める上で極めて有効であった。

1年次は、支援会議を含めた教育相談部会に参加する教師が限定されていたため、話し合いの場を校内でいかに広め、共有していくかが以降の課題として考えられた。

2) 発展期（2年次）の取り組み

2年次は1年次の取り組みをさらに発展させていくことと、具体的な相談事例を取り上げ、ケース会議として内容を深く掘り下げていくことを目指した。また、保護者の了承が得られた対象生徒について、「個別の指導計画」を具体的に作成することなどを視野に入れて取り組んだ。

2年次は特別支援教育推進委員会（県内の特別支援教育の専門家チームのメンバーが集い、公開で事例検討会を行う）の実施が義務づけられていたため、校内での事例検討会を発展させながら、教育相談部以外の教師にも会議に参加してもらう機会を増やす形とした。並行して、広汎性発達障害の診断を受けている生徒を事例対象として取り上げ、推進委員会に向けた「個別の指導計画」の作成に取り組んだ。

2年間の高等学校での支援を通じて課題として考えられたことは、単位制の課程を持つ学校で、しかも教科担当制を敷いているため、担任が生徒の情報を掌握しにくい状況などが考えられた（例えば、クラス担任が気になる生徒の授業を全く持たないなど）。実際、担任が年度ごとに変わることで情報の伝達にかなりの時間を費やしたり、生徒指導の考え方が全般に根強く残っていて、生徒の示す問題行動の要因が発達上の偏りから生じていることなどを理解してもらうのに手間取ったりすることも多かった。しかし、ケース会議を継続的に開催してきたことで、気になる生徒に対し、学校全体で見守り、支援していこうとする機運が徐々に芽生えていった。また、2011年11月に開催した特別支援

教育推進委員会（当校を会場として実施）では、教育委員会のメンバーや医師をはじめとする多方面の専門家が集い、校内の教師たちも多数参加しながら、対象生徒の支援のあり方について多角的な視点で話し合える貴重な機会となった。

対象生徒に関しては、会議終了後、コーディネーターを交えた形で筆者と保護者との個別面談も実施した。一つの事例を検討することで、校内の教職員に対しても、特別支援教育の概要を伝えることができたものとする。

3) 恒常的な校内支援体制の構築（3年次）に向けた取り組み

3年次は、1、2年次に引き続き、気になる生徒の相談支援に取り組むことと、校内での相談支援体制を恒常化することを目標に取り組んだ。具体的には、①2年次に対象とした事例生徒の卒業後の移行支援計画を作成すること、②新入生を含め、その他の特別なニーズがあると判断できる生徒の「個別の指導計画」を作成することである。

これまでの会議では、学習に困難を抱える生徒や対人面でのトラブルが絶えない生徒など、根底に発達障害が考えられるケースとともに、親子関係、家族関係の問題などから非行へ発展していくケースや、校外の場で社会的な問題を発生させてしまうケースなどが話し合われた。定期的を開催する会議の中で、かなり多くの事例が挙がってきたため、対応可能な外部の機関等に協力を依頼する必要性が生じてきた。そこで学校近隣にある2校の特別支援学校のコーディネーターに協力してもらい、学校の支援体制に厚みを持たせる形にした。特別支援学校のコーディネーターは、学校周辺地域の幼稚園、保育所、小中学校や高等学校に対する巡回相談を行うという役割を担っている。また、近年の特別支援学校の傾向として、知的なボーダーラインに位置する生徒や、発達障害が疑われる生徒の在籍率が高くなっている。発達障害のある生徒への対応に精通する特別支援学校のコーディネーターの参画は、地域の社会資源の活用という意味でも、大変意義深い対応として捉えられよう。

3年次では委員会の名称も「校内委員会」という名称となり、拡大会議を定例で開催する形となった（1年次、2年次の「教育相談部会」の組織を拡大し、学外の特別支援学校のコーディネーターにも参画してもらう形式）。校内委員会には校長、教頭などの管理職、担任、教育相談部会の委員、生徒指導部長、学外の特別支援学校のコーディネーター、校内のコーディネーター、筆者、教育委員会の指導主事が同席し、生徒の問題を共有するとともに、適切な支援のあり方について活発な意見交換を行った。3年次は計3回の校内委員会を開催したが、次年度以降はこうした会議を意図的に設定していくことなどを確認した。

5. 事例検討と高等学校における支援の指針

ここでは、筆者のこれまでの学校コンサルテーションの関わりを通して、教育相談部会（1、2年次）や校内委員会（3年次）で取り上げられた事例について考察していくとともに、検討した内容から考えられる高等学校における発達障害のある生徒への支援の指針について言及したい。

1) A児(高等学校2年生)

本生徒は、小学校の段階から広汎性発達障害の一類型であるアスペルガー障害(症候群)の診断を受けている。入学時は新入生代表に選ばれるなど成績も極めて優秀な生徒であった。小中学校では、通常の学級に在籍しながら「通級による指導」を受け、当校に入学してきた。保護者も協力的で学力的には問題ない生徒であったが、広汎性発達障害に特有の対人関係面での偏りがあり、次第にクラスその他児とのトラブルが顕在化していった。

授業等におけるエピソード①

本来、授業態度はまじめな生徒であったが、2年次の「生物(理科)」の授業中、隣の生徒にかからわれたことを契機に、突然、席を立ち上がり、大声を出して叫んでしまう場面があった。からかった隣の生徒や周囲にいた生徒たちはびっくりして、その場から離れてしまうが、授業担当者はその場で注意せず、「授業中だから、座ってごらん」と言って、まずは落ち着かせ、休憩時間に「さっきどうしたの?」と理由を尋ねた。冷静になると自らの行動について振り返りながら言語化できる生徒で、「授業に集中していたかったのに、周囲がうるさいので「カッ」となってしまう、つい大声をあげてしまった」と自身の状況を振り返っていた。

広汎性発達障害の生徒たちは、周囲の環境によって上記のような些細なトラブルが発生してしまう傾向がある。周囲の状況を十分理解できないという特性があり、通常であれば静かな学習環境の中で過ごすことが適していると考えられる。しかし、多様な生徒たちが集うクラスでは、今後もこうしたトラブルが続くことが想定されたため、教育相談部会にかけて対応策などを話し合った。

学級担任は本生徒の行動特徴を十分理解しており、本人及び保護者からの信頼も厚かった。しかし、教科担当制の高等学校では、細かな情報などが集約しにくい状況にあった。部会の中で話し合った事柄を参考に、職員会議や朝の打ち合わせを通じて生徒の特徴を伝え、職員間で情報を共有化することや、校内で同様のトラブルなどが発生した際には、必ず担任やコーディネーターに情報を伝えて集約することなどを確認した。

また、板書にかなり時間がかかることや、以前、夏休みの宿題が膨大に出され、それを全てきちんと行わなければならないと思い込み、パニックになってしまったエピソードなどが話し合われた。そこで、本人への情報伝達を口頭の伝達のみでなく、視覚的な情報や支援ツールを利用して伝えていくことなどを検討した。また、人と話をしたり関わったりする力を育てるために、スクールカウンセラーやさわやか相談員、担任などを通じて、他者と話をする機会を増やしていくことを確認した。

本生徒は、2年次に実施した特別支援教育推進委員会で対象事例として取り上げたケースである。その結果や話し合われた内容については、保護者に還元する必要があるため、後日、筆者とコーディネーターが面談を行い、会議で話し合われた内容について細かく伝達した。その後も同級生の中での些細なトラブルも散見されたが、周囲の生徒たちも進路が決定し落ち着き始めたことなどから、比較的安定した学校生活を送れるようになっている。また、学級担任や学年の教師の尽力により、写しにくい板書(持参する持ち物などに限定した内容)については、休み時間などに携帯電話の写真機能を利用して写し取ることを許可したり、進路担当の教師が個別に話し合う機会を設けたりするなどの支援を定着させていった。

2) B児（高等学校2年生）

本生徒は明確な医学診断は受けてないが、授業の進度になかなかついていけない状況にある生徒で、授業運営という点で問題点が見られたことから、教育相談部会の中で対象事例として取り上げた。筆者も複数回、本生徒が参加する授業を参観したが、注意の転導性が極めて高く、授業に集中しづらい傾向にあることが推察された。

具体的には、授業中、教師に対する質問が頻回に続くため、担当者によって授業を中断せざるを得ない状況が複数の授業で続いていた。但し、教科の内容や担当者によって対応の相違が見られたため、本生徒だけの問題というよりも授業の運営方法の問題と合わせて対策を検討する必要性が考えられた。また、スクールソーシャルワークの視点で考えた場合、家庭の中の人間関係の調整も必要なケースであると考えられた。これはスクールカウンセラーからの情報によるものだが、兄弟や母子関係などから、家庭環境の問題なども複雑に絡んでいることなどが推察された。

授業等におけるエピソード②

本生徒は「簿記」の授業を履修しているが、3級レベルに相当する内容として、数字を簿記のシートに書き写す作業があり、それがなかなかできないなどの学習困難な状況が見受けられた。また、自尊心が高く簡単な課題ができないことに対することへのいらだちがあり、3級を受けて落ちるよりも（実力的には3級でも合格は難しい状況にある）、より上級の試験（4級）を受けて落ちる方が納得できるといった気持ちから、実力以上の4級の受験を希望するなど、周囲が自分をどのように見ているかなどの心理面での葛藤などが窺える生徒であった（「自分を実力以上に見せたい」「人によく見られたい」という側面が他の授業などでも見受けられた）。

こうした心理面の葛藤への対策として、本来であれば本人とともに母親や家族との面談などを行うことも想定されたが、情報の少なさや家庭環境の問題なども考えられたため、校内で心理的な葛藤部分を少しでも和らげる対策を検討することとした。

主な対策は、担任の教師以外に本人の気持ちの拠り所となる人的資源を校内で見つけることである。人的資源としては、当校に非常勤で配置されている「さわやか相談員」にお兄さんの視点で話し相手になってもらうことや、部活（テニス部）の顧問の教師が中心となり、可能な範囲で本生徒の相談支援体制の枠組みを作ることなどが考えられた。根本的な問題解決までには至らなかったが、自分のことを認めてくれる人材が校内に複数できたことで、授業に関しては意欲的に取り組む姿勢が少しずつ芽生えていった。2年次の後半では、校内で親しい友達も複数でき、休日に電車に乗って写真を撮りに出かけたり、撮った写真をコラージュ風の壁掛けにしてまとめ、図書室に飾ってもらったりするなど、以前よりも主体的に行動する姿が認められている。

3) C児（高等学校1年生）

本生徒は読み書きなどの学習上の課題を持つことが推測されたことから、気になる生徒の一人として取り上げた生徒である。校内委員会での検討までには至っていないが、近隣の特別支援学校のコーディネーターに参画してもらったケースとして報告する。

授業等におけるエピソード③

本生徒の授業を複数回参観したが、読み書きなどの学習上の課題が推察される生徒であった。授業参観後に本人と個別の面談を行ったが、言葉での受け答えはしっかりできていて、コミュニケーション能力には特に問題は見られなかった。面談の際に自身でも述べていたが、文字を読んだり書いたりすることがとても苦手で、そのためテストや提出物などの作成に時間がかかってしまうことが度々あるということであった。

本生徒が学習障害や知的障害（精神遅滞）の範疇に入るかどうかは別として、教育委員会の指導主事や特別支援学校のコーディネーター、校内のコーディネーターと懇談した際に、全体的に不注意の傾向が極めて強く、見通しの持ちにくさなど、次の行動を推測して行動に移すことが苦手なことなどが推察された。

学校コンサルテーションを受け持つ立場としては、本人が自身の困難さをいかに克服していけるかという本人への個別支援と合わせて、メゾ・マクロ的な支援の一環として、発達障害の生徒が分かりやすい授業を校内で普及させていくことも大切な役割だと考える。担任教師は懇談の際に同席できなかったが、今後の支援策として以下のような内容を検討した。①特に漢字が苦手なため、可能な範囲でルビを振る（但し、高等学校で自尊心もあることなどから、本人と相談し、確認した上で範囲などを決めていく）。②授業観察の中で、話をよく聞いていないことが考えられたため、席順を考える（後ろから2番目であったのを、なるべく前の方に座らせる）、③視覚的な教材などを検討する（いわゆる教科書的な文字だけの教材と合わせて補助教材を用意する）、④英語が苦手なため、アナログ的な手法を用いて試行的に実施してみる（例えば、単語の学習に音韻的な内容を加味して継次的に理解させるなど、例；dog→ディー、オー、ジー、ドック、犬など、一連の内容をアナログ的に言語化し、一つのまとまりとして理解する）などである。

上記の内容の中から、担当教師の負担が比較的少なく済む方策などを本人に合わせて実践してもらい、実践後の本人の様子や変化についてフィードバックしてもらう形とした。

4) 高等学校における発達障害のある生徒に対する支援の指針

ここでは、上述した3名の事例と合わせて、これまでに校内委員会等で取り上げられた事例を踏まえた対策や支援の指針について、筆者のこれまでの学校コンサルテーションの経験なども含めてまとめる。

① 個別化した支援の充実

高等学校段階では、小中学校での教育歴や具体的な支援の経過などが集約しにくい状況にある。また、発達障害が疑われる生徒の状態や学習面の個人差も幅広く、基本的には個別化した対応が求められる。発達障害のある生徒たちは、それまでの生育歴の中で、多くのつまずきを経験してきている。本人又は家族と向き合いながら、その心情面に十分配慮して個に応じた支援を検討していくことが大切である。小中学校と同様、高等学校の段階においても、クラスの誰もが理解しやすい授業内容を検討していくなど、集団での授業展開と合わせて、生徒一人ひとりの特性に応じて個別的な支援を進めていく対応が望まれる。

② 約束やルールに準じた対応を心がける

発達障害の生徒の中には、広汎性発達障害に代表されるように、言葉としての概念や言葉の中に含まれる（含みの）意味などが理解しにくいケースも少なくない。あいまいな言葉を使って対応するよりも、教師と生徒とのルール（例えば、個別的な約束などを契約形式で文書として取り交わすなど）をきちんと決めて、対応する形が向いている。但し、こうしたルールを守ることが難しい生徒（すぐに約束を破ってしまう等）に対しては、別な方略を検討することも必要である。

③ 成績評価の工夫と平等性の確保

C児のように学習障害が疑われる生徒に対しては、日々の授業の内容や展開の工夫も大切だが、一般の生徒と同じ基準で実施するテストは難しいため、必要に応じてテストの時間を延長したり、大きな文字で示した自作問題などを別枠で提供したりすることも一案である。また、評価に関しては、テストの成績のみで判断するのではなく、平常点（授業への参加度や提出物など）で補填することを心がけるべきである。但し、その生徒を特別視するのではなく、評価に関しては、基本的に他の生徒との平等性が担保されることに留意すべきであろう。

④ 本人の自己覚知について

B児のように、近年では家庭環境などの影響から心理面の葛藤を抱える生徒たちが増えている。こうした生徒に対しては、カウンセリング的な手法で自身の内面を見つめさせていく手だてなども必要となってくる。特に発達障害が疑われる生徒の場合、診断を受けるかどうかは別として、自身が一般の人とは少し異なる特徴（良い面も悪い面も含めて）を持っていることなどを自己認知していくことが求められる。自分の特徴を自分自身で理解することで、他者への関わり方や今後配慮すべき事柄、具体的な対応策などが見えてくる。高等学校段階では自身が強い個性（発達の偏りなど）を持っていることを、本人の能力や特性に合わせて理解させていく対応が望まれる。

⑤ 授業運営に関して

A児、B児、C児の3名に共通する内容として、高等学校段階での授業運営のあり方を検討することは重要である。特別なニーズのある生徒に対する授業の方略を確立することで、発達障害が考えられたり、学業不振に陥っていたりする生徒の意欲を向上させていくことは十分可能である。

共通する基本的な指針としては、a. 視覚的な情報を上手く活用する（高等学校段階でも、小中学校と同様に、聞くだけでは理解できない生徒も少なくない）。b. 授業途中にリラックスタイムなどを設ける（50分間集中して取り組むことが難しい生徒が多い。ましてや2時間続きの座学的な授業では集中力が途切れがちになる。集中力が続く比較的短い時間での繰り返しの学習が向いている（例として、集中しやすい10分～15分ごとの課題で授業を構成するなど））。c. 教師側の関わりとして、高等学校段階であれば「できて当たり前！」という前提は疑ってかかることも大切である。例えばC児のケースで考えられるように、学業不振の根底に発達障害などが考えられる場合には、漢字の読み書きなどは年齢相応にできないと考え、それに準じた授業（大きなフォントを用いたプリント教材、漢字にルビを振った自作プリント教材の活用など）を検討していくことも必要である。

⑥ 生徒のメンタルケアと人的資源の確保

思春期を迎える高等学校段階は極めて多感な時期でもある。大学への進学や就職、友達関係のことで、生徒自身が一人で悩むことも少なくない。特に発達障害が考えられる生徒に対しては、本人

の学びやすさを“共に”考えていく姿勢が大切となる。その意味で生徒との信頼関係の構築が基盤にあると考える。A児のケースでは、中学時代に「通級による指導」を受けていた時の担当教師が高等学校入学後もいつでも相談にのってくれていた。友達関係のトラブルなどで本人が困った際に、その担当教師にメールで相談し、適切な助言を受けたり励まされたりしながら学校生活を乗り切っていた。もちろん、高等学校での支援を多面的に進めてきたことなどもプラスに作用したと考えられるが、自分が困難に直面した際、身近に相談できる人がいることは大きな励みとなっていく。自分自身で解決できなくても、気軽に相談にのってくれる人がいることは、生徒自身の安心感を高めることにも通じていくだろう。

6. おわりに

義務教育段階にある小中学校と比べ、高等学校は入試という基準をクリアしてきたという視点が入るため、特別支援教育という概念そのものが入りにくい環境にある。法令的には高等学校に特別支援学級を設置することも可能だが、コスト面の問題などから実際に施行している高等学校はほとんど見られない。また、設置課程も全日制、定時制、単位制などの相違があり、大学進学率や就職率などの学校評価に関連する問題が絡み、具体的な支援が進めにくい現状にあると考えられる。このような状況は、その後の移行先である大学教育にも通じる問題でもある。しかし、これまでの「高等学校における発達障害支援モデル事業」(文部科学省)を通じて明らかになったこととして、発達障害の有無に関わらず、生徒一人ひとりに目を向けた丁寧な支援体制を構築することで、休学や退学する生徒の割合が減ってきたなどの成果が上がっている(文部科学省, 2009)。

モデル事業の指定を受けた千葉県の船橋法典高校では、複数担任制や1クラスを20名で進める授業体制を取ってきた。また、自己肯定感を養うソーシャルスキルトレーニング(自分の長所を知る、上手な聴き方の習得、言いがかりに対する断り方など)や教育相談(2名の職員が常時待機する仕組み)、卒業後の就労イメージを理解させるなどの丁寧な進路指導を進めてきた。その結果、クラスの他生徒への関心が芽生え、交友関係も広がり、転退学者数が減少したことなどが報告されている。さらに、個別の支援が必要な生徒については、全てを一括りにするのではなく、①不登校や長期欠席が顕著な生徒、②行動面の課題が見られる生徒、③コミュニケーションの課題のある生徒、④学習の課題を抱える生徒という4つのタイプに分けて支援を進めてきたことで、少しずつ具体的な支援の成果が表れ始めている(佐藤, 2011)。

近年、高等学校に在籍する生徒には多様性が見られ、発達障害が考えられる生徒や、精神的な課題を抱える生徒が微増傾向にある。こうした個人的な要因とともに、背景に家庭的な課題を抱える生徒たちも少なくない。SSWrは教師や心理職(臨床心理士など)とは異なる立場で、地域の社会資源を上手く活用しながら、必要に応じて家庭に出向くなどして、生徒が安心して学校生活を送れるように問題解決を図る役割を担っている。教師やスクールカウンセラーと比べ、より柔軟に外部機関に働きかけるなど、周囲との関係調整を進めながら問題解決の糸口を見出すことができる立場でもある。家庭環境の問題を含め、児童生徒の多様化が問題視されている今日、専門職としてのSSWrが学校現場に入り、本人や家庭に対して積極的に介入していくことの意義は極めて大きいといえよう。

相談援助における個別支援としてのソーシャルワークは、クライアントのニーズを十分把握し、適切なアセスメントを実施しながら利用可能な社会資源を活用して問題解決を図っていく。他方、学校を基盤とするスクールソーシャルワークは、相談援助に関連する基礎的な内容と合わせて、生徒や家族に対するカウンセリング技能なども求められてくる。また、学校コンサルテーションに関連する内容として、メゾ・マクロ的な視点で管理職を含めた学校組織や家庭・地域への介入が必要となる場合も少なくない。現代のSSWrには、社会福祉援助学に関する諸技能と合わせて、学校教育に関する法律や制度などの幅広い知識の習得、多様な教育現場で迅速に対応できる実践力などが、より一層求められていくだろう。

埼玉県を例にとると、現時点で公立の高等学校に配置されているSSWrは、定時制課程を持つ高等学校2校のみである。今後は適切な人材の育成とともに、行政が主導する形でのSSWrの拡大配置が望まれる。また、近年ではSSWrの資格要件として、社会福祉士や精神保健福祉士の資格を義務づける地域が増えている。しかし、SSWrの勤務形態は非常勤がほとんどで、教職員に比べると社会的に低く見られがちな傾向が続いている。児童生徒の状況が複雑化する学校の中で、教師と協働しながら子どもや家庭の問題解決にあたるSSWrの地位向上は、今後のスクールソーシャルワーク実践において、欠かせない要素となろう。

註1 学校コンサルテーション；学校現場の教師等に対して、教育・心理・福祉・医療等の近接領域の専門家が情報交換や情報提供、助言等を行うことにより、間接的に子どもや教師を支援するシステム。

註2 個別の指導計画；支援を必要とする児童生徒の実態に応じて適切な指導を行うために学校等で作成される。個々人の指導目標・内容・方法を明確にし、きめ細かい指導をするための計画書のこと。米国では法的拘束力があり、保護者の了解のもとで契約が交わされる。

謝辞

本論文の投稿に際し、ご承諾をいただきました埼玉県立H高等学校の校長先生並びに関係する先生方、事例の掲載を快くご了解いただきましたA君のお母様に心より御礼申し上げます。

参考文献

- 1) 山野則子：スクールソーシャルワークの価値。山野則子他編：よくわかるスクールソーシャルワーク，ミネルヴァ書房，p24-p25，2012.
- 2) 中 典子：スクールソーシャルワーク発展の経緯—子どもの教育と労働をめぐって—。佛教大学大学院紀要第29号，p367-p373，2001.
- 3) 野田正人：スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーの違い。山野則子他編：よくわかるスクールソーシャルワーク，ミネルヴァ書房，p28-p29，2012.
- 4) 文部科学省：スクールソーシャルワーカーの活用，学校等における児童虐待防止に向けた取組について（報告書），2006.
- 5) 山城厚生他：スクールソーシャルワーク活動の現状と課題—静岡県と島田市の場合—。静岡福祉大学紀要第8号，p109-p114，2012.
- 6) 日本学校ソーシャルワーク学会：スクールソーシャルワーカー養成テキスト。中央法規出版，2008.
- 7) 半羽利美佳：アメリカにおけるスクールソーシャルワークの現状と課題—“host setting”での実践を通して。ソーシャルワーク研究，Vol32，No2，相川書房，2006.

- 8) 青木 紀：アメリカにおけるスクールソーシャルワーク．教育福祉研究, 3, p8-p26, 1997.
- 9) 厨子健一：アメリカにおけるスクールソーシャルワーク研究の展開と課題．社会問題研究, 60, p91-p104, 2011.
- 10) 都基鳳・野島一彦：韓国における学校不適応中学生に対する学校社会事業（スクール・ソーシャルワーク）の効果に関する研究－自尊感情向上のためのグループプログラムを中心に．九州大学心理学研究, 7, p21-p26, 2006.
- 11) 佐々木正美他監修：高校生の発達障害．講談社, 2010.
- 12) 文部科学省：高等学校における特別支援教育の推進について．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議：高等学校ワーキング・グループ報告書, 2008.
- 13) 文部科学省：平成24年度特別支援教育体制整備状況調査結果について．
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1334899.htm, 2013.
- 14) Wolf, M., Bowers, P.G., and Biddle, K. : Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. Journal of learning disabilities, 33(4), p387-p407, 2000.
- 15) Stein, J. : The magnocellular theory of developmental dyslexia, Dyslexia, 7, 12-36, 2001.
- 16) 宮本信也：注意欠陥／多動性障害．小児の精神と神経, 40(4), p256-p264, 2000.
- 17) 文部科学省：高等学校における発達障害支援モデル事業における成果の事例．平成19～20年度指定モデル校事業報告書, 2009.
- 18) 佐藤幹夫：青年期の発達障害とどう向き合うか．株式会社PHP研究所, 2011.

Development of School Social Work in Japanese High Schools —Based on School Consulting Support—

KOREEDA Kiyoji

Abstract

It is worthy to note that in the recent years, the number of children who are bullied and abused is increasing. In addition, there is an increasing need of school social workers to help children and families.

Since 2010, I have been involved in providing support to students who are considered to have special educational needs, such as those with developmental disabilities, as a visiting consultant to kindergartens, elementary schools, junior high schools, and high schools in Saitama Prefecture.

On the basis of the consulting support I provide to the high schools, I analyze case studies about students with special educational needs. Furthermore, I examine the support system and available methods. I also discuss the process by which school social work has developed in Japan and the possibilities of school social work in the future.

In comparison to junior high schools and elementary schools, the special education system in high schools is currently insufficient. The results of the studies in high schools show that it is necessary to consider educational methods based on the students' individual educational needs and provide lessons that are easy to understand even for a student who has a developmental disorder. It has also been suggested that a support system should be established that can address the feelings of high-school students and their parents.

Through a school social worker, it is possible to provide comprehensive support to children and families by utilizing the social resources of the region. However, many school social workers work only part-time. It is therefore critical to improve the status of school social workers and increase the number of these workers employed in schools.

Keywords: school social work, developmental disorders, school consultation support, educational counseling team, individual education plan